

Klemm, Ulrich

Bildung ohne Schule - oder: Schule als Auslaufmodell? Über den Zusammenhang von globalem Lernen und Entschulung

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22 (1999) 2, S. 12-17



Quellenangabe/ Reference:

Klemm, Ulrich: Bildung ohne Schule - oder: Schule als Auslaufmodell? Über den Zusammenhang von globalem Lernen und Entschulung - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22 (1999) 2, S. 12-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-62743 - DOI: 10.25656/01:6274

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-62743>

<https://doi.org/10.25656/01:6274>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

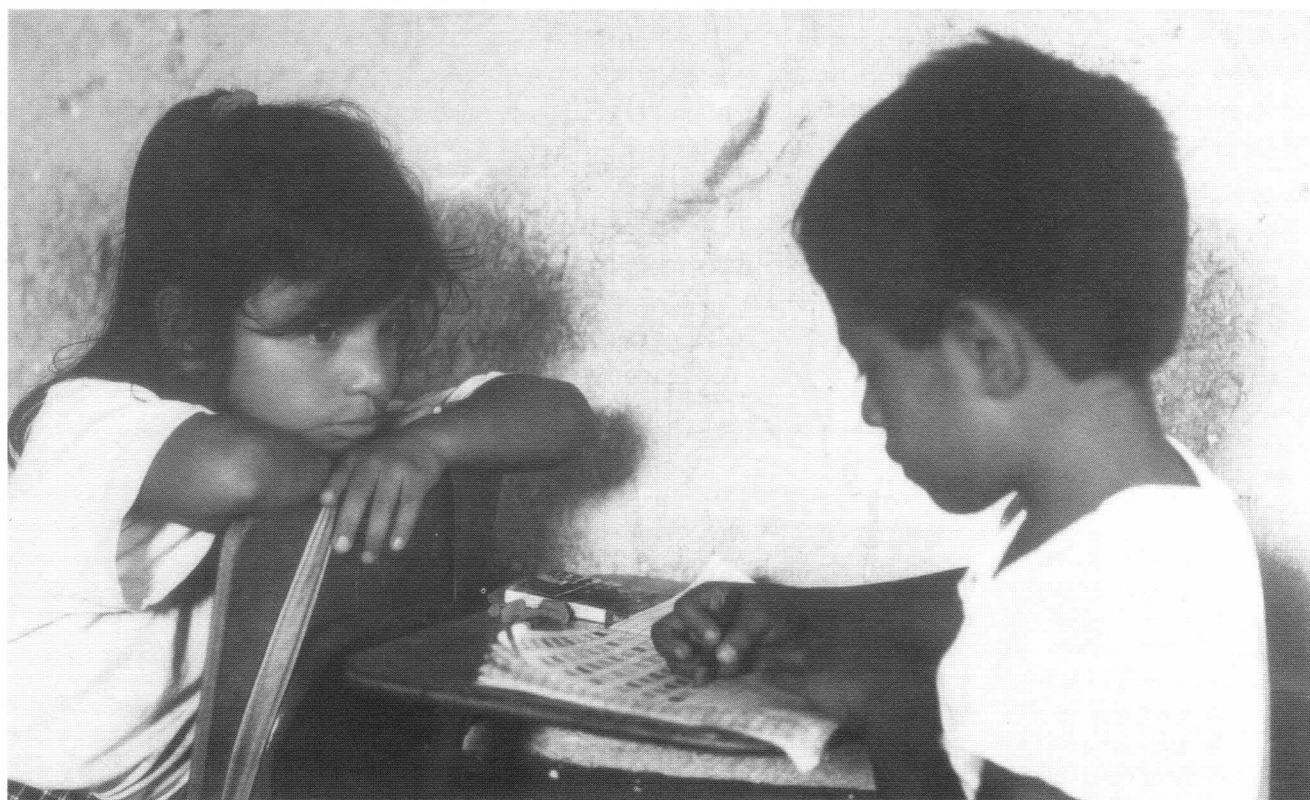
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Antiquiertheit der Schule in der Weltgesellschaft?



Aus dem Inhalt:

- Bildung im Zeitalter der Globalisierung?
- Zum „Deutschlandbild“ afrikanischer Schülerinnen und Schüler
- Bildung ohne Schule - oder: Schule als Auslaufmodell?
- Schule: Form und Funktion einer evolutionären Erfolgsgeschichte
- Olympismus im Globalen Lernen

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

22. Jahrgang

Juni

2

1999

ISSN 1434-4688D

Asit Datta	2	Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung?
Wulf Schmidt-Wulffen	7	"Good bye, lovely Germany" - Zum "Deutschlandbild" afrikanischer Schülerinnen und Schüler
Ulrich Klemm	12	Bildung ohne Schule - oder: Schule als Auslaufmodell? Über den Zusammenhang von globalem Lernen und Entschulung
Alfred K. Tremel	18	Die Schule - Form und Funktion einer evolutionären Erfolgsgeschichte
Hermann Gall	26	Olympismus im Globalen Lernen
Kommentar	32	Klaus Seitz: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Paradigmenwechsel oder Mogelpackung?
BDW	36	Bericht über die Professionspolitische Konferenz/Qualifikationsprofil
BDW	38	Protokoll / Nachlese CONFINTEA
VENRO	40	Globalisierung ohne Armut - Herausforderungen für die Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit
	43	Rezensionen
	47	Kurzrezensionen
	48	Unterrichtsmaterialien
	49	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22. Jg. 1999, Heft 2

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Tagesstätte "El Cavarío" in Carolingia, Guatemala (Foto: Kinder-nothilfe/Christoph Engel).

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Ulrich Klemm

Bildung ohne Schule - oder: Schule als Auslaufmodell?

Über den Zusammenhang von globalem
Lernen und Entschulung

Zusammenfassung: Ulrich Klemm reflektiert den Zusammenhang zwischen Entschulung und globalem Lernen und plädiert vor dem Hintergrund der Entwicklung zur Weltgesellschaft für eine Entschulung. Da Schule immer eine Nationalschule gewesen sei, könne sie auf die globalisierte Weltgesellschaft nicht hinreichend vorbereiten, zudem stehe sie mit ihrem Bildungsmonopol dem heute immer wichtiger gewordenen lebenslangem Lernen entgegen.

Über das schwierige Verhältnis von Schule und Gesellschaft

Daß das Verhältnis von Schule und Staat bzw. von Schule und Gesellschaft nach wie vor ein „unerledigtes Problem“ (Berg 1980) darstellt, ist weder neu noch überrascht es. Seit dem Zeitpunkt, als Schule zu einer öffentlichen Angelegenheit gemacht wurde, also vor etwa 200 Jahren - und damit dem Zugriff der Kirche und anderer privilegierter gesellschaftlicher Eliten entzogen wurde -, kommt es zu einer ständigen öffentlichen Diskussion, die neben pädagogischen Reformen an und in der Schule vor allem auch danach fragt, wem die Schule gehört. Schule wird seit dem 18. Jahrhundert zu einer „gesellschaftlichen Schlüsselfrage“ (v. Hentig 1993, S. 10) und führt zu einem „Schulkampf“ um den Zugriff auf Schule als zentrale Bildungseinrichtung. Die Frage nach der Autonomie der Schule beschäftigt in diesem Sinne bis heute sowohl die Pädagogik als auch die Politik und kristallisiert sich in der Frage: „Wieviel Staat braucht die Schule?“ (Badertscher/Grunder 1995) bzw. welchen Einfluß hat der (National)Staat auf die Schule? (Wenning 1996).

Bei dieser Auseinandersetzung um die gesellschaftliche Verfaßtheit von Schule setzte sich in Deutschland sehr schnell der Staat als Garant für Schule und Bildung durch und führte zur staatlichen Regelschule mit Schulpflicht und Schulzwang, die seitdem unangefochten über einen gesellschaftlichen Grundkonsens verfügt. Als „größte gesellschaftliche Veran-

staltung unserer Kultur“ (v. Hentig 1993, S. 10) wird Schule zwar ständig dem Versuch unterworfen, sie zu reformieren oder neu zu denken (aktuell und nachhaltig z. B. durch v. Hentig 1993, Negt 1997), zu einer grundsätzlichen Infra-gestellung kommt es jedoch nicht oder nur sehr selten. Eine Kritik an der Staatsschulidee, an der Lernpflicht und am Schulzwang, wie sie von dem Essener Erziehungswissenschaftler Wolfgang Hinte (1996) geäußert wird, wenn er einen Vergleich zwischen Gefängnis und Schule zieht und schreibt, „Schule war und ist eine Zwanganstalt, ein Ort, zu dem zu gehen man gezwungen wird oder an dem man seinen Lebensunterhalt verdient in der Arbeit mit Individuen, die einer ständig überprüften Anwesenheitspflicht unterliegen“ (1996, S. 15), ist nicht nur die Ausnahme, sondern findet derzeit nur eine begrenzte Resonanz in der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion (vgl. Klemm 1992).

Hier liegt nicht nur ein politisches und systematisches Diskussionsdefizit vor, sondern gleichsam auch ein Mythos: Der *Mythos Schule* als einziger und richtiger Ort für Bildung und Lernen.

Die Institution Schule soll in diesem Sinne vor dem Hintergrund der Thesen von Globalisierung, globalem Lernen und Weltrisikogesellschaft (Beck 1997) als institutionalisierter Lernort nach ihrer Legitimation und Sinnhaftigkeit hinterfragt werden. Dabei geht es in einem ersten Schritt um die historische Verortung der Idee von Staatsschule in Deutschland. Im zweiten Schritt wird die radikale Kritik daran, die sogenannte Entschulungsdiskussion, als Gegenbewegung aufgezeigt. Im letzten Teil geht es um die These, daß die Schule als Lernort zunehmend an Bedeutung und Legitimation verliert und gleichsam zu einem *Auslaufmodell für Bildung* wird. Es geht damit also um die Frage, ob das *Ende der Schule* angesichts eines sich abzeichnenden globalen gesellschaftlichen Wandels gekommen ist.

Über die Aneignung der Schule durch den Staat

Das 18. und 19. Jahrhundert erhält in Europa eine weichenstellende Funktion bei der Ausbildung des heutigen Schulwesens. Nicht nur hinsichtlich der Schul- und Bildungsstruktur, sondern vor allem hinsichtlich der Schulverfassung, d.h. der Stellung der Schule zu Staat und Gesellschaft. Das gesamte letzte Jahrhundert ist in diesem Sinne gekennzeichnet durch eine wechselvolle und oftmals dramatische bildungs- und kulturpolitische Auseinandersetzung zur Begründung eines neuen Schulsystems.

Beginnend mit der Reformation im 16. Jahrhundert und den damit verbundenen Ansätzen, eine öffentliche Elementarbildung einzurichten, unternimmt bereits 1717 König Friedrich Wilhelm I. in Preußen einen frühen Versuch zur gesetzlichen Regelung der allgemeinen Schulpflicht und steht am Anfang eines zunehmenden Interesses absolutistischer Staaten an der Elementarbildung in Europa. Schulbildung für alle, d.h. zu diesem Zeitpunkt: Die *Institutionalisierung* und *Verstaatlichung* von Bildung wird in besonderer Weise von den staatlichen Eliten gefördert bzw. setzt sich der Feudalstaat an die Spitze dieser Entwicklung mit dem Ziel, die öffentliche Schulbildung zu seiner ausschließlichen Sache zu machen.

Die Öffnung der Schule für das Volk und die allmähliche Abnabelung der Schule von der Kirche folgte gleichzeitig -

und dies zielgerichtet - die Okkupation durch den National- und Feudalstaat.

Für den Zeitraum der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wird dieser Vorgang in Deutschland durch die Studie von Achim Leschinsky und Peter Martin Roeder (1983) bestätigt, die die Ausbildung des öffentlichen Schulwesens als einen Teil jenes Prozesses der Etablierung der zentralistischen Nationalstaaten interpretieren: „Auf eine kurze Formel gebracht, ist also die staatliche Schulpolitik in der betrachteten Epoche ein Teil jenes historischen Prozesses, in dem aus der Feudalgesellschaft der frühen Neuzeit in allmählicher Überformung ständischer Privilegien durch zentralstaatliche Hoheitsrechte der absolute Staat entsteht, und mit ihm als sein notwendiges Gegenüber die moderne 'Gesellschaft' (...) Vor diesem Hintergrund wird allerdings ein wesentliches Motiv der fürstlichen Elementarschulgesetzgebung deutlich: Es geht dem landesherrlichen Gesetzgeber nicht um die Vermittlung unmittelbar nutzbringend zu verwertender Kenntnisse, wie die Bestimmungen zum Lehrplan ausweisen - ohnehin wären die Lehrer damals in der Mehrzahl zur Vermittlung solcher Kenntnisse gar nicht in der Lage gewesen -, sondern darum, die Bevölkerung (auch) im Sinne eines neuen nationalen Wirtschaftsverhaltens 'regierbar' zu machen (Leschinsky/Roeder 1983, S. 428).

Mit diesem Prozeß der Verstaatlichung von Bildung ging auch der Prozeß der Verschulung einher, d.h. die Institutionalisierung von Bildung und Lernen.

Verschulung bedeutet in diesem Zusammenhang, daß Schulpolitik zur Verwaltungspolitik und Unterricht als Verwaltungsakt verstanden wurde.

Diese Verschulung unter staatlicher Vormundschaft führte bald zu einem Widerspruch zwischen Lernorganisation und Verwaltungsorganisation. Mit anderen Worten: Die Zwänge bürokratischer Organisation widersprechen dem Anspruch von Bildung und Emanzipation.

Wenn mit der *Verstaatlichung* von Bildung eine historische neue Verfaßtheit von Schule beschrieben werden kann, dann kennzeichnet die *Verschulung* eine neue Binnenstruktur von Bildung:

- Schüler und Lehrer handeln nach vor- und fremdbestimmten Ordnungsschemata;
- die Aufrechterhaltung der Schulorganisation hat Vorrang vor pädagogischen Zielen;
- als Beamter ist der Lehrer vor allem seinem Dienstherrn, dem Staat, verpflichtet und erst in zweiter Linie seinen Schülern;
- pädagogisches Handeln wird zum Vollzug bürokratischer und ministerieller Verordnungen.

Diese Elemente verschulten und verstaatlichten Lernens werden von Peter Vogel (1977) und Wolfgang Fischer (1978) unter dem Begriff „Schule als parapädagogische Organisation“ gefaßt und definiert.

Zusammenfassend ergeben sich damit folgende Thesen

für den Prozeß der Institutionalisierung von Bildung als Staatsschule:

- Schule wurde im 19. Jahrhundert in Deutschland für politische Zwecke instrumentalisiert. Der bürgerlich-kapitalistische Staat wird zum prägenden Mentor der Schulentwicklung in den letzten 200 Jahren.

- Das heutige Bildungswesen wurde in wesentlichen Teilen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts determiniert und ist bis heute in Struktur und Funktion größtenteils unverändert. Das letzte Jahrhundert ist in diesem Sinne für das deutsche Schulsystem die Epoche der „Systembildung“.

- Fortschrittliche Pädagogen (z. B. J.H. Campe oder E.C.H. Trapp) sahen Ende des 18. Jahrhunderts im Staat zunächst jene Institution, mit der im Bereich von Bildung und Erziehung die Ziele des Liberalismus und der Aufklärung verwirklicht werden konnten.

- Die Säkularisierung der Elementarbildung im 19. Jahrhundert bedeutet jedoch nicht nur die Befreiung aus kirchlicher Vorherrschaft, sondern gleichzeitig auch die massive Okku-



Non-Formal Education in Indien (Foto: Walter Stenkhoff)

pation durch den bürgerlichen Nationalstaat und den aufklärten Absolutismus.

- Eine Reform der Schule im 19. Jahrhundert wurde wesentlich zu einem Problem der Schulverfaßtheit, d.h. des Verhältnisses von Staat und Schule. Im Vordergrund stand die Frage, die der deutsche liberale Pädagoge Karl Mager Mitte des 19. Jahrhunderts stellte: „Wem gehört die Schule?“

- Die seit dem 19. Jahrhundert durchgesetzte Schulpflicht, verbunden mit der Professionalisierung und Institutionalisierung der Elementarbildung, bedeutet historisch gesehen eine neue Qualität staatlicher Intervention: Schulzwang als Bürgerpflicht.

Entschulung als säkulare Blasphemie

Diese neue gesellschaftliche Verortung von Schule in den letzten 200 Jahren brachte natürlich in gleichem Maße auch

eine Schulkritik hervor, die bis heute zu einer unüberschaubaren Vielzahl weltanschaulich, politisch, psychologisch und pädagogisch motivierter Reform- und Alternativmodellen geführt hat (vgl. Klemm/Treml (Hg.) 1989) und auch von staatlicher Seite einem ständigen, aber auch zähen und potemkinsche Züge tragenden Reformprozeß, unterworfen ist (aktuell z. B. Bildungskommission NRW 1995). In diesem Ensemble von Schul-Reform, -Kritik und -Alternativen findet man jedoch nur selten Überlegungen zur generellen Entschulung bzw. Entstaatlichung von Schule. Hier gibt es offensichtlich gleichsam eine Heilige Allianz zwischen allen politischen und pädagogischen Lagern. Im Sinne von Ivan Illich, der bei Schule von einer „Heilige(n) Kuh“ (Illich erstmals 1970, hier 1972) spricht, kommt eine grundsätzliche Kritik an ihr, verbunden mit der Forderung nach ihrer Abschaffung, einer säkularisierten Blasphemie gleich. Diese radikale Ablehnung von Schule

Kindesbeinen an alle Staatsangehörigen an Gehorsam zu gewöhnen, ihnen die Suggestion von der Notwendigkeit des Staates in Fleisch und Blut übergehen zu lassen... „(Borgius 1930/1981, S. 7).

Borgius ist im Kontext der Entschulungsdiskussion jedoch eher ein Einzelgänger, der, bedingt durch die politische und gesellschaftliche Entwicklung in den 30er und 40er Jahren, schnell in Vergessenheit geriet und erst in den 80er Jahren mit einer Reprintausgabe aus dem anarchistischen Mackay-Verlag in Freiburg wiederentdeckt und in der antipädagogischen Diskussion aufgegriffen wurde.

Die „große Abkehr der Erziehung von der Schule“ (v. Hentig 1971, S. 13) erfolgte Ende der 60er und Anfang der 70er Jahr mit Cuernavaca und dem CIDOC, dem Centro Intercultural de Documentacio, jenem von Ivan Illich 1960 in Mexiko gegründeten Institut zur Ausbildung von Entwicklungshelfern und



Non-Formal Education in Indien (Foto: Walter Stenkhoff)

ist relativ neu in der Schulgeschichte und taucht erstmals in einem systematischen und politischen Kontext Ende der 60er Jahre vor allem im angelsächsischen Raum auf. Zuvor gab es nur wenige entsprechende Diskussionen, die vor allem im Kontext einer anarchistischen Schulkritik geführt wurden. Hervorzuheben ist die Studie des Berliner Privatgelehrten und individualanarchistischen Gesellschaftsreformers Walther Borgius, „Die Schule - ein Frevel an der Jugend“, die 1930 erstmals erschien und aus der Analyse einer „Schwarzen Schulpädagogik“ heraus zu einer prinzipiellen Ablehnung von Schule als Ort des Lernens kommt. In der Einleitung heißt es: „Die Schule ist ein raffiniertes Herrschaftsmittel des Staates, geschaffen (bzw. aus ähnlichen Ansätzen konkurrenzgefährlicher Stellen - Kirche, Städte, Private - usurpiert), um von

Missionaren für Südamerika, das zum Mittelpunkt einer weltweiten Entschulungsdiskussion wurde. Hier wurde erstmals und systematisch über eine Entschulung nachgedacht und versucht, das „zentrale mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft (Illich 1972, S. 11), die Schule, zu entlarven. Diese Idee der Entschulung wurde - und dies ist für unsere Fragestellung besonders interessant - im Kontext von Bildung und Modernisierung in der Dritten Welt diskutiert. So findet erstmals in der Geschichte der Pädagogik ein weltweiter Diskurs zur Entschulung statt, der von einer Reihe von Pädagogen und Wissenschaftlern geführt wird. Unter ihnen sind neben Ivan Illich vor allem der Bildungsplaner Everett Reimer, der Erziehungswissenschaftler Joe Spring, der Psychologe, Lehrer und Kinderrechtler John Holt, der Anarchist, Schriftsteller

und Sozialphilosoph Paul Goodman und der Alternativschulgründer George Dennison, der 1964/65 in New York mit seiner „First Street School“ den modernen Prototyp eines entschulten Lernortes gründete. Zur „Bibel der Entschulung“ jener Zeit wurde eine Streitschrift von Illich, die 1971 mit dem Titel „Deschooling Society“ erstmals in englisch erschien (dt. 1972, 1973, 1984, 1995) und eine Reihe von Aufsätzen enthält, die Illich im CIDOC öffentlich diskutierte. Wohl gemerkt: Ähnlich anderer damals populärer Schriften zur Entschulung (z. B. Reimer 1971, dt. 1972) handelte es sich bei Illich auch nicht um einen geschlossenen Theorieansatz. Es waren gleichsam Einleitungen zu einer Theorie der Entschulung bzw. gesellschafts- und bildungspolitische Legitimationen.

Am Beispiel Lateinamerikas waren es vor allem Illich und Reimer, die bei ihren Untersuchungen des Schulsystems - Reimer war Bildungsplaner in Puerto Rico - die These von der Notwendigkeit der Entschulung als Voraussetzung für eine demokratische Entwicklung aufstellten. Reimer schrieb in seiner Studie „Schafft die Schule ab!“ (1972) über den Erkenntnisprozeß im CIDOC: „Zunächst glaubten wir, die Schule sei eine Institution, die in einer immer leistungsfähigeren technologischen Gesellschaft nachhinkt. Später sahen wir in den Schulen die unerläßlichen Stützen einer technologischen Gesellschaft, die als solche nicht lebensfähig ist“ (Reimer 1972, S. 9).

Im Zentrum der Kritik steht dabei

- 1.) der Monopol- und Zwangscharakter von Schule,
- 2.) das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis und
- 3.) die antidemokratische Binnenstruktur von Schule mit Lehrplänen, Selektionsmechanismen und Abschlüssen.

Illich hierzu: „Der gestufte Lehrplan macht aus der Schulbildung ein Werkzeug der internationalen Herrschaft, das nicht hinter dem Krieg zurücksteht...“ (zit. nach v. Hentig 1971, S.84).

Illich und seine Kollegen argumentieren politisch, soziologisch und auch pädagogisch gegen die Schule als Bildungsinstitution. Bereits sehr früh hat dies auf der pädagogischen Ebene Paul Goodman getan, der in den 60er Jahren jenseits reformpädagogischer Argumentationen zur Erneuerung der Schule die *Verschulung und Verstaatlichung von Bildung* kritisierte (engl. 1964, dt. 1975).

Zusammenfassend heißt dies für die damalige Entschulungsdebatte:

- Die Frage nach einer „Bildung ohne Schulen“ (Buckmann (Hg.) 1973) wird auf der *politischen Ebene* geführt, indem Schule - und hier vor allem die Staatsschule mit Schulzwang - ähnlich der Kirche und dem Militär als ein Herrschaftsinstrument definiert wird, das Ungleichheit produziert, Abhängigkeit fördert und ideologisch indoktriniert. Schule nach westlichem Vorbild hemmt demokratisierungs- und wirtschaftliche Modernisierungsprozesse in Ländern der Dritten Welt.

- *Bildungssoziologisch* wird gegen die Schule mit einer Institutionenkritik argumentiert und die Binnenstruktur als lern- und bildungshemmend dargestellt. Lernen kann nur in kleinen, zeitlich begrenzten, freiwilligen und demokratisch strukturierten Orten stattfinden. Im Mittelpunkt steht eine entinstitutionalisierte „beiläufige Bildung“.

- Auf der *methodisch-didaktischen Ebene* wird das Schüler-Lehrer-Verhältnis

und die Vermittlungspraxis kritisiert. Ein schöpferisches

Lernen kann nicht auf kognitive Wissensvermittlung reduziert werden. Erfahrungsorientierte und lebensnahe Vermittlung, ein Lernen im Alltag, ist die Alternative.

Entschulung im Horizont der Globalisierung - oder: globales Lernen als entschultes Lernen

Diese Entschulungsdiskussion verschwand Ende der 70er Jahre fast lautlos aus der Öffentlichkeit. Sie fand sowohl politisch als auch pädagogisch keine weitere Anschlußfähigkeit und Akzeptanz. Nach dem Abebben einer weltweiten Bildungseuphorie ab Mitte der 70er Jahre wurde auch der Entschulungsgedanke, wie andere politische Emanzipationskonzepte auch, auf dem Misthaufen der Pädagogikgeschichte entsorgt. Obgleich der Ansatz der Idee einer 'Bildung ohne Schule' in den USA in einer neuentstandenen „Homeschooling“- Bewegung weiterlebt - und heute in den USA ca. 1,6 Millionen Kinder und Jugendliche von ihren Eltern zu Hause unterrichtet werden - findet nur zögerlich eine bildungspolitische und pädagogische Entschulungsdiskussion statt. Ein zentraler Grund liegt sicherlich in der gesellschaftlichen Brisanz und Sprengkraft, die eine konsequente Entschulung für ein politisches System, sei es eine Demokratie oder Diktatur, bedeuten würde. Und doch finden wir gerade heute systematische und bildungspolitische Ansatzpunkte, die dem Konzept von Entschulung der Gesellschaft eine neue Legitimation geben.

Es geht heute wieder einmal - oder wie immer? - um die Frage, ob Schule als Institution das leisten kann, was von ihr als Ort des Lernens angesichts einer Entwicklung hin zur Weltgesellschaft bzw. zu globalisierten gesellschaftlichen Verhältnissen erwartet wird.

Erziehung und Bildung für die Weltgesellschaft muß - so die These - vor allem als ein entinstitutionalisiertes und entschultes Lernen verfaßt werden und damit anschlufähig an die vorhandenen Entschulungsdiskussion aus den 70er Jahren gemacht werden. Die Idee der allgemeinen Schulpflicht sowie der Staatsschule muß außerdem zu ihren historischen Wurzeln in der Neuzeit verfolgt werden, um zu erkennen, welchen Stellenwert Schule im Kontext der Moderne hat und welchen im Kontext der Post-Moderne, die hier als ein gesellschaftlicher Wandel hin zur globalen Weltgesellschaft verstanden werden soll. Alfred K. Tremel schreibt hierzu 1987 in seiner 'Allgemeinen Pädagogik': „Die gesellschaftliche Entwicklung der Moderne ist in globale Überlebensprobleme „hineingetrudelt“. Das Menetekel an der Wand hat die Form einer Exponentialkurve. Zum ersten Mal in der kulturellen Evolution der Menschheit weiß eine ganze Generation, daß sie die letzte sein kann“ (Tremel 1987, S. 155/156).

Welche Konsequenzen hat dies für Bildung und Erziehung, für Lernen und Schule? Annette Scheunpflug formuliert aus ihrer Analyse der Weltgesellschaft und der globalen Herausforderungen fünf pädagogische Maximen, nach denen Lernen organisiert sein sollte (Scheunpflug 1996, S. 12-14): problemorientierte Unterrichtsinhalte, Förderung des abstrakten Denkens, Einüben von Entscheidungsfreude, Umgang mit Unwissenheit und Ungewißheit, Kultivierung des Perspektivenwechsels. Obgleich diese einsichtig und nachvollziehbar sind, bleibt Scheunpflug auf halbem Wege stehen, indem sie nicht danach fragt, welche Strukturen diese pädagogischen

Aufgaben benötigen. Schule bleibt in diesem Szenario ebenso unangetastet wie die Idee von Schulpflicht. Es muß jedoch auch ganz entscheidend gefragt werden, ob die vorhandene Institutionalisierung und Strukturierung von Bildung, wie sie in der Ersten Welt *scheinbar* erfolgreich in den letzten 200 Jahren betrieben wurde - und damit auch zu den Überlebensproblemen wesentlich beitrug! - die zentrale Funktion von Pädagogik übernehmen kann, nämlich „Überleben und Gutes Leben gleichermaßen zu sichern und zu gestalten“? (Trembl 1987, S. 156). Auch in der klaren und scharfen Analyse von Hans Bühler (1996) fehlt dieser institutionenkritische Blick auf die Schule als zentrale Agentur für globales Lernen. Schule wird erneut bzw. nach wie vor zum Hoffnungsträger für globales Lernen. Lediglich der letzte Satz deutet nebulös eine vorsichtige Kritik an: „Wird Schule durch „globales Lernen“ nicht ein weiteres Mal überfordert, wo sich die meisten sozialen Gruppen in der Mehrzahl der Gesellschaften gegenüber der „Einen Welt“ verweigern?“ (Bühler 1996, S. 263).

Bei der Frage nach einem „Perspektivenwechsel“ (Bühler 1996) hin zu einem globalen Lernen kommen wir aber nur weiter, wenn wir - und hier komme ich auf Illich zurück - die aktuelle „Entfremdung des Menschen von seinem Lernen erkennen“ (Illich 1978), wie sie in einer institutionalisierten Form von schulischer Bildung erfolgt.

Warum verliert Schule angesichts der Forderung nach globalem Lernen an Bedeutung? Oder: warum kann Schule nicht länger der zentrale Ort menschlichen Lernens bleiben? Drei Begründungszusammenhänge:

- In dem Maße, wie der gesellschaftliche Wandel zu einer Weltgesellschaft führt und die soziale, politische und ökonomische Globalisierung fortschreitet, in dem Maße verliert auch der Nationalstaat an Bedeutung, Legitimation und Einfluß. Es findet, wie es Hans-Peter Martin und Harald Schumann in ihrer Globalisierungsanalyse (1996) beschreiben, ein „Staatsversagen vor der Anarchie des Weltmarktes“ (S. 289) statt. Wir befinden uns zunehmend in der Situation eines *Marktes und einer Politik ohne Staat*. In dem Maße, wie der souveräne Nationalstaat an Bedeutung verliert, in dem Maße wird auch eine Staatsschule und die mit ihr verbundene Schulpflicht an Bedeutung verlieren. Die moderne Schule und ihre Zwangsverordnungen entstanden - ähnlich dem modernen Volksheer und der Idee der Wehrpflicht - im Zuge, zum Schutz und zur Legitimation des Nationalstaates (siehe oben). Der aktuelle gesellschaftliche Wandel überholt also die Schule als Ort des Lernens und macht sie angesichts von Globalisierung und Weltgesellschaft zu einem politischen Relikt der Geschichte.

Eine aktuelle bildungspolitische Analyse der Bundesrepublik von Ingo Richter (1999), dem Direktor des Deutschen Jugendinstituts, kommt aus einer anderen Perspektive zu einem ähnlichen Urteil, indem sie die Verstaatlichung des Bildungswesens als eine der sieben Todsünden der Bildungspolitik beschreibt: Verstaatlichung führte in den letzten einhundert Jahren zur Bürokratisierung des Bildungswesens und steht der Lösung heutiger Probleme eher entgegen (Richter 1999, S. 172).

- Einen zweiten Begründungsaspekt betrifft die Vorstellung und das Paradigma vom *lebenslangen Lernen*. Der aktuelle UNESCO-Bildungsbericht (Deutsche UNESCO-Kommission

(Hg.) 1997) sieht im Konzept des lebenslangen Lernens den „Schlüssel“ zum 21. Jahrhundert. Er überwindet die herkömmliche Trennung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung und verweist auf den Begriff einer lernenden Gesellschaft, in der alles als Gelegenheit wahrgenommen wird, sich zu bilden und seine Talente zu entfalten“ (ebd., S. 96). Es wird hier von einer neuen Lernkultur gesprochen, die die klassische (und künstliche) Trennung aufhebt und sich damit vor allem an die klassische Schule wendet, die neu gedacht werden muß. Weiter heißt es in dieser Studie, daß lebenslanges Lernen auch bedeutet, daß „jede nur sich ergebende Bildungsmöglichkeit, die unsere Gesellschaft bereithält“ (ebd.), genutzt werden muß.

Lebenslanges Lernen bedeutet also nicht nur eine Stärkung der Erwachsenenbildung, sondern auch die Öffnung traditioneller schulischer Angebote für ein lebenslanges Lernnetzwerk. Hierzu muß jedoch Schule ganz neu gedacht werden; mehr noch: Schule muß ihren Charakter als eine geschlossene und gegen Umwelteinflüsse relativ resistente Institution aufgeben. Dies bedeutet jedoch in letzter Konsequenz die Verabschiedung vom 'Modell Schule', wie es sich vor 200 Jahren als Ort der Nationalbildung (Wenning 1996) in Europa durchgesetzt hat und heute nach wie vor als Motor für Fortschritt und Modernisierung gilt.

Es geht hier jedoch nicht im Sinne von Hartmut von Hentig, „Die Schule neu denken“ (1993) - dies greift in unserem Kontext zu kurz -, sondern im Sinne von Ivan Illich, der davon ausgeht, daß Schulen nicht weiterhelfen.

- Im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens wird der methodisch-didaktische Aspekt einer *beiläufigen Bildung*, wie er von Paul Goodman in den 60er Jahren (dt. 1978) in die Diskussion gebracht wurde, zum Argument für Entschulung.

Schule ist weder ein geeigneter Lebens- noch Erfahrungsraum für Kinder. Schule be- und verhindert Lernen, indem sie als eine geschlossene Anstalt künstliche Lern-Nischen bietet und Kinder von Realitäten entfremdet. Bildung darf nicht in Lern-Reservaten stattfinden, die von Dritten, also von der Schulverwaltung, kontrolliert werden. Beiläufige Bildung jenseits von Schulen erhält mit den Möglichkeiten der elektronischen Vernetzung über das Internet sowie mit der neuen Multimedia-Technologie außerdem zusätzliche methodisch-didaktische Optionen, die ein globales Lernen im wahrsten Sinne des Wortes unterstützen. Konkret wird ein so verstandenes „offenes Lernen“ z. B. in Österreich in einer Lebens- und Lerngemeinschaft in der Nähe von Linz seit vielen Jahren praktiziert, in der zwei Erwachsene und etwa 15 Kinder und Jugendliche ohne Schule leben und groß werden. Ziele ihres Konzepts sind:

- „Lernen als sinnliche Erfahrung, also nicht Wissensvermittlung, sondern Entwicklung der Sinnlichkeit und Erkennen von Methoden zur Erlangung und Zugang zu Wissen. (...)

- a) Das herkömmliche Lehrer-Schülerprinzip mit all den darin enthaltenen Problemen soll ungangen werden, indem Personen, die in einem freundschaftlichen, verantwortungsbewußten Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen stehen, gemeinsam mit ihnen Wissen und Inhalte erarbeiten.

- b) Des weiteren soll dieses gemeinsam Erarbeiten nicht an

ein Schulgebäude, Klassenzimmer gebunden sein. Der für die Arbeit am besten geeignete Ort oder Raum soll gefunden und geschaffen werden. (...)

c) Umgang mit den verschiedenen Wissensgebieten soll schöpferisch sein, Lernen sich aus praktischer Lebenserfahrung entwickeln. Lehrpläne, die sich nur mit Methoden der Wissensvermittlung auseinandersetzen, den zu vermittelnden Inhalten aber völlig unkritisch gegenüberstehen, können für die von uns gewünschte Bildung kaum von Bedeutung sein“ (Die Hupfauer (Hg.) o. J. [1998], o. S.).

Das Konzept eines *offenen Lernens* bzw. einer *beiläufigen Bildung* korrespondiert mit der Idee vom *selbstgesteuerten Lernen*, wie es in der Erwachsenenbildung zunehmend diskutiert wird und als eine Form emanzipatorischer und entinstitutionalisierter Bildung verstanden wird.

Globales Lernen auf dem Weg zu einer entschulten Lernkultur

Wenn hier globales Lernen als ein entschultes Lernen dargestellt wird, dann geschieht dies auf der Grundlage von drei Begründungszusammenhängen:

- Die zunehmende Globalisierung führt zu einem Bedeutungsverlust nationalstaatlicher Orientierung und damit zur Entlegitimierung von (Staats)Schule.
- Die internationale bildungspolitische Forderung nach lebenslangem Lernen als Kernaxiom einer neuen Lernkultur führt zu einer Vernetzung und Öffnung von Lerninstitutionen und muß unterschiedliche Lernzusammenhänge von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kompatibel machen. Dies bedeutet Entschulung und Entinstitutionalisierung.
- Die Forderung nach lebensnahen Erfahrungs- und Bildungsräumen für Kinder macht das Konzept einer „beiläufigen Bildung“ bzw. eines „offenen Lernens“ zur neuen didaktischen Leitidee eines globalen Lernens.

Auch wenn derzeit sehr viel auf das Ende des „Verschulungszeitalters“ (Illich 1978, S. 114) hindeutet, so besteht doch, mit Illich gesprochen, ebenso die große Gefahr einer neuen Epoche der „Globalschule“, „die sich nur dem Namen nach von einem globalen Irrenhaus oder einem globalen Gefängnis unterscheidet und in der Erziehung identisch wäre mit Besserungstherapie und Anpassung. Ich glaube daher, daß der Niedergang der Schule uns zwingt, über ihr bevorstehendes Ende hinauszublicken und fundamentale Alternativen der Erziehung ins Auge zu fassen“ (ebd.).

Mehr denn je stehen heute demnach die klassischen Lerninstitutionen im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und gesellschaftlichem Wandel und bedürfen einer grundsätzlichen Reflexion, wenn sie dem Anspruch eines globalen Lernens gerecht werden wollen.

Literatur:

- Badertscher, H./Grunder, H.-U. (Hg.):** Wieviel Staat braucht die Schule? Schulvielfalt und Autonomie im Bildungswesen. Bern /Stuttgart/Wien 1995.
- Beck, U.:** Weltrisikogesellschaft, Weltöffentlichkeit und globale Subpolitik. Wien 1997.
- Berg, Ch. (Hg.):** Staat und Schule oder Staatsschule? Königstein/Ts. 1980.
- Bildungskommission NRW (Hg.):** Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied 1995.

- Borgius, W.:** Die Schule - Ein Frevel an der Jugend. Berlin 1930; Reprint mit einem ergänzenden Nachwort des Verlegers Freiburg 1981.
- Buckmann, P. (Hg.):** Bildung ohne Schulen. München 1973.
- Bühler, H.:** Perspektivenwechsel? - unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt/M. 1996.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.):** Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997.
- Die Hupfauer (Hg.):** Offenes Lernen. Mönchdorf o. J. (1998).
- Fischer, W.:** Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun 1978.
- Goodman, P.:** Das Verhängnis der Schule. Frankfurt/M. 1975 (engl. 1964).
- Goodman, P.:** Erziehung - Zwangsjacke oder Freiheit? Zwei Aufsätze gegen die Schule. Meppen 2. Aufl. 1978 (engl. 1968/69).
- v. Hentig, H.:** Cuernavaca - oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart/München 1971.
- v. Hentig, H.:** Die Schule neu denken. München/Wien 1993.
- Hinte, W.:** Für das Leben lernen? Lernpflicht und Schulzwang. In: unterwegs, 10/September 1996, S. 14-17.
- Illich, I.:** Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München 1972, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage 1995 (erstmalig engl. 1971).
- Illich, I.:** Schulen helfen nicht. Reinbek 1972.
- Illich, I.:** Fortschrittsmythen. Reinbek 1978.
- Klemm, U. (Hg.):** Quellen und Dokumente der Antipädagogik. Frankfurt/M. 1992.
- Klemm, U./Treml, A. K. (Hg.):** Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik. München 1989.
- Leschinsky, A./Roeder, P. M.:** Schule im historischen Prozeß. Frankfurt/M. 1983 (erstmalig Stuttgart 1976).
- Martin, H.-P./Schumann, H.:** Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek 1996.
- Negt, O.:** Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997.
- Reimer, E.:** Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine. Reinbek 1972 (erstmalig engl. 1971).
- Richter, I.:** Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München/Wien 1999.
- Scheunpflug, A.:** Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP, 19. Jg., H.1/1996, S. 9-14.
- Treml, A. K.:** Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987.
- Vogel, P.:** Die bürokratisierte Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule. Kastellaun 1977.
- Wenning, N.:** Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster/New York 1996.

Dr. phil. Ulrich Klemm, Diplom-Pädagoge, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Vorsitzender des Kinderschutzbundes Ulm/Neu-Ulm. Seit 1988 Mitarbeiter der ZEP. Publizistische Tätigkeiten als Autor, Redakteur, Herausgeber und Verleger in den Bereichen der Anarchismusforschung, Bildungsgeschichte, Montessori-Pädagogik, Erwachsenenbildung und (eigenständigen) Regionalentwicklung.

